

Sanda Vrljičak*Dječji vrtić „Bajka“, Zagreb***Jasmina Frey Škrinjar****Jasmina Stošić***Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Odsjek za inkluzivnu edukaciju i rehabilitaciju*

Evaluacija tranzicijskog vrtićkog programa za djecu s poremećajem iz spektra autizma

Evaluation of preschool transition program for children with autism spectrum disorders

Stručni rad UDK: 616.895 :373.24

SAŽETAK

Zbog obilježja samog poremećaja, inkluzija djece s poremećajem iz spektra autizma (PSA) vrlo je složen i zahtjevan proces. Pružanjem znanstveno utemeljene stručne podrške u ranoj dobi potrebno je omogućiti razvoj vještina kojima će se osigurati pozitivni učinci uključivanja u vršnjačke skupine. U ovom radu prikazani su rezultati provođenja individualiziranih edukacijsko-rehabilitacijskih programa za 5 dječaka sa PSA-om predškolske dobi. Program se provodio u okviru posebne, tranzicijske skupine redovnog vrtića, u kojoj se djeca sa PSA-om pripremaju za inkluziju. U programu su korištene vizualno okolinska podrška, metode i tehnike primijenjene analize ponašanja, tehnike razvojnog, individualno-diferencijalnog, na odnosima utemeljenog modela (RIO) – (Floortime) te potpomognuta komunikacija (PECS). U evaluaciji programa primijenjena je analiza individualnih rezultata dobivenih instrumentom „Procjena osnovnog jezika i vještina učenja“ (POJVU). Analiza rezultata na POJVU-testupokazala je da su sva djeca iz programa postigla određenu razinu napretka na područjima vještina i sposobnosti koje su se ovim programima poticale: komunikacije, socijalnih vještina i igre. Zaključci ovog rada podcrtavaju važnost praćenja i evaluacije terapijskog rada te potrebu za uključivanje prikazanog programa za djecu sa PSA-om u druge redovne vrtiće.

Ključne riječi:

poremećaj iz spektra autizma ▪ predškolska inkluzija ▪ PECS ▪ vizualna okolinska podrška ▪ RIO/Floortime model ▪ bihevioralni pristup

ABSTRACT

The characteristics of children with autism spectrum disorders (ASD) make their inclusion in mainstream preschool institutions a very demanding and complex process. The development of children's prerequisite skills through evidence-based support programs will ensure the positive effects of inclusion in their peer group. In this paper, the results of the implementation of individualized programs for five preschool children with ASD are presented. Programs were conducted within a special transition group for children with ASD in a mainstream kindergarten. The goal of the program is to prepare children for successful inclusion in a mainstream program. The foundations of the program are: visual support, behavioural methods and the DIR/Floortime model, and the PECS method. The "Assessment of basic language and learning skills" (ABLIS) test was used for the evaluation of all programs. The results demonstrated that all participants made progress in all teaching areas of the program: communication, social skills and play. The conclusions of this study emphasize the importance of data collection and the evaluation of therapeutic work and the availability of similar programs in other preschool institutions in Croatia.

Keywords:

autism spectrum disorder ▪ preschool inclusion ▪ PECS ▪ visual support ▪ DIR/Floortime model ▪ behavioral approach

UVOD

Iako se posljednjih nekoliko godina u Hrvatskoj značajno povećao broj djece s poremećajem iz spektra autizma (PSA) u redovnim programima vrtića i škola - što je očekivano i logično - taj se proces još ne odvija prirodno niti bez teškoća. Mnogo je razloga zašto je to tako, a možda je glavni od njih nedovoljno znanje donositelja odluka i stručnjaka koji su u kontaktu s djecom rane dobi o samoj prirodi PSA-a: savjetnika u Ministarstvu znanosti, obrazovanja i sporta te u lokalnim gradskim upravama koje su osnivači vrtića, zatim ravnatelja, stručnih suradnika i odgojitelja u dječjim vrtićima. Proces inkluzije odvija se sporo zbog nedovoljne organiziranosti cjelokupnog sustava (nadležno ministarstvo - lokalna zajednica - vrtić) u pružanju primjerenih oblika podrške (npr. neujednačeni kriteriji za dodjeljivanje, financiranje i osposobljavanje pomagača, prevelik broj djece u skupinama, nedostatak stručnjaka u stručnim timovima vrtića, nedostatke i/ili nesustavne edukacije stručnjaka iz ovog područja) (Skočić Mihić, 2011).

Posljedično nedostatnoj razini znanja stručnjaka u vrtićima javlja se strah od doticaja i preuzimanja odgovornosti za rad s djecom sa PSA-om. Neznanje i strah otvaraju mjesto prihvaćanju brojnih predrasuda i zabluda o ovom poremećaju. Najčešće predrasude su da su osobe sa PSA-om agresivne, emocionalno hladne i da se ne žele „socijalizirati“. Ako takve stavove imaju stručni suradnici i odgojitelji u dječjem vrtiću, logično je da će dijete biti nepoželjno u njihovim skupinama, ili će biti integrirano u grupu bez pravog sjedinjenja s njom. S druge strane, pozitivna iskustva stručnih suradnika i odgojitelja s djecom s ovim poremećajem, utjecat će na pozitivne stavove druge djece u njihovoj skupini, kao i na stavove njihovih roditelja, te će inkluzija biti potpuna (Skočić Mihić, 2011).

Uz stručno vođenje i specifične edukacijske strategije inkluzija djece sa PSA-om utječe pozitivno na razvoj njihovih adaptivnih ponašanja i socijalnih vještina, kao i na senzibilizaciju njihovih vršnjaka tipičnog razvoja (Wolfberg, Bottema-Beutel, DeWitt, 2012).

To znači da su potrebni određeni preduvjeti za uključivanje u skupinu vršnjaka redovnog vrtića - i u odnosu na dijete sa PSA-om i u odnosu na kvalitetu specifične podrške u redovnom vrtiću. Naime, za dijete koje nema razvijenu spontanu imitaciju, koje je preosjetljivo na senzorne podražaje tipične za vrtićko okruženje, koje je netolerantno na prisutnost ostale djece i koje ne razumije jednostavne naloge, uključivanje u redovnu vrtićku skupinu samo po sebi neće pozitivno utjecati na njegov razvoj. Nadalje, ako u redovnom vrtiću ne postoje uvjeti za primjereno provođenje individualiziranih, odgojno-obrazovnih programa za dijete, ili su ti programi nedovoljno specifični i nedovoljno prilagođeni potrebama djeteta, tada unatoč postojećim razvojnim mogućnostima djeteta, njegove potrebe u takvom vrtiću neće biti zadovoljene. Naime, sam boravak u skupini vršnjaka ne može se smatrati poticajnim, inkluzivnim okruženjem za dijete sa PSA-om i nikako nije preporučljiva opcija za predškolski oblik odgoja i obrazovanja djeteta sa PSA-om (Sekušak-Galešev, Frey Škrinjar, Masnjak, 2016).

Upravo je jedan od glavnih ciljeva programa koji se provodi u Dječjem vrtiću „Bajka“ u Zagrebu priprema djece sa PSA-om za inkluziju u redovni odgojno-obrazovni sustav. Specifičnost ovog programa očituje se u usmjerenom i

vođenom uključivanju djece sa PSA-om u interakcije s vršnjacima tipičnog razvoja iz drugih skupina. Više o planiranju i provođenju uvježbavanja socijalizacijskih vještina s vršnjacima opisujemo u dijelu o metodama rada.

Uključivanje djece s PSA-om u redovni predškolski sustav

Predškolski odgoj pravo je mjesto na kojem treba stvoriti prilike za izjednačavanje mogućnosti i zaštitu prava djece s teškoćama u razvoju, radi formativnog djelovanja ranog iskustva i njegovih dugoročnih učinaka (Ljubešić, Šimleša, Bučar, 2015).

Predškolski sustav odgoja i naobrazbe specifičan je u odnosu na školski sustav jer je u tom okruženju za sve vršnjake naglasak na usvajanju komunikacijskih vještina igrom, dnevnim ritmom i rutinom te socijalizacijom, a ne na usvajanju akademskih sadržaja, kao što je u školskom sustavu. Fleksibilnost u izvedbi programa rada je svoj djeci prirodna i bliska jer je dio njihove svakodnevne igre pa u takvom okruženju djeca najlakše uče. Pružajući i djeci sa PSA-om priliku za učenje u prirodnim uvjetima sa svojim vršnjacima osigurava se ostvarivanje osnovnih ljudskih i dječjih prava.

Djeca s ovim poremećajem imaju teškoće u socijalnoj komunikaciji, odnosno interakciji te izražavaju ograničene i ponavljajuće obrasce ponašanja, interesa i aktivnosti (Američka psihijatrijska udruga, 2014). Poremećaj se javlja u ranom djetinjstvu, iako se simptomi ponekad prepoznaju tek u školskoj dobi - kada socijalno zahtjevnija okolina iznese na vidjelo djetetove teškoće. Velika je varijabilnost u razini teškoća u navedenim područjima ovisno i o utjecaju udruženih stanja, stoga su potrebe pojedine djece različite i zahtijevaju individualizirani pristup.

Zbog navedenih osobitosti PSA, inkluzija djece sa PSA-om vrlo je kompleksan i zahtjevan zadatak. Prije uključivanja djeteta u redovne uvjete odgoja i obrazovanja, potrebno je edukacijsko-rehabilitacijskim postupcima i ranim tretmanom razviti kod njega preduvjete potrebne da može upotrijebiti pozitivne učinke integracije i uključenja u vršnjačke skupine, te mu olakšati usvajanje vještina i znanja iz socijalnih interakcija.

Posljednjih godina povećava se broj dijagnosticiranih osoba sa PSA-om, a time i broj intervencija koje se nude. Činjenica da se još ne zna dovoljno o uzrocima pojave PSA te kompleksnost poremećaja ne opravdavaju primjenu bilo kojih ili svih objašnjenja i vrsta tretmana, metoda i tehnika podučavanja. Mnogi od tretmana i intervencija koje se nude još nisu dovoljno znanstveno istraženi, kako bi se pokazala njihova učinkovitost, pa je teško odlučiti koju od brojnih ponuđenih intervencija odabrati za pojedino dijete (National Autism Center 2009; 2015).

Američki nacionalni centar za autizam daje preporuke o prioritetnim područjima intervencije za djecu sa PSA-om, a to su: spontana funkcionalna komunikacija, socijalne vještine, vještine igre, kognitivni razvoj, pozitivan pristup nepoželjnom ponašanju i funkcionalne akademske vještine. Isti odbor daje i 6 smjernica za edukacijsko planiranje programa za djecu sa PSA-om:

1. Čim dijete dobije dijagnozu treba početi s intenzivnom intervencijom.
2. Intenzitet intervencije treba biti minimalno 25 sati svaki

tjedan, tijekom cijele godine.

3. Ciljevi programa moraju biti sustavno planirani i usmjereni prema individualnim snagama i potrebama svakog djeteta i njegove obitelji.
4. Ciljevi moraju biti redovito evaluirani, kako bi se i program revidirao prema tome.
5. Treba poticati i podržavati aktivnu uključenost cijele obitelji u provođenju programa.
6. Djetetu sa PSA-om moraju se omogućiti prilike za interakciju s vršnjacima tipičnog razvoja (Stansberry-Brusnahan i Collet-Klingenberg, 2010).

Za brojne intervencije za djecu sa PSA-om često nema utemeljenih dokaza o njihovoj uspješnosti. Odgovornost stručnjaka je poznavati i educirati se za uporabu znanstveno utemeljenih programa, koje će potom primjenjivati u svakodnevnom radu (Frey Škrinjar, Bohaček, Vragović, Blažević, 2015). Međutim, primjena znanstveno utemeljenih programa ne znači nužno da će svaki od njih biti primjeren za pojedino dijete sa PSA-om. Stoga je vrlo važno evaluirati programe koji se primjenjuju, kontinuirano prikupljati podatke te dalje odluke vezane uz program djeteta donositi na osnovi rezultata evaluacije učinkovitosti programa (Reichow, Volkmar, Cicchetti, 2008). U Hrvatskoj se prečesto događa da se programi ne evaluiraju te se neučinkoviti programi i dalje primjenjuju, ili se - kod malih i bez prikupljanja podataka slabo vidljivih pomaka - prestanu primjenjivati programi koji bi u konačnici doveli do pozitivnih rezultata kod djeteta. Također, dolazi i do pripisivanja napretka određenim programima bez kontrole nad svim čimbenicima koji su mogli utjecati na konačni rezultat.

Cilj ovog rada je prikazati sažete rezultate evaluacije individualiziranih edukacijsko-rehabilitacijskih programa (IERP) za djecu koja su pohađala program skupine za djecu sa PSA-om u DV „Bajka“. Budući da se djeca sa PSA-om međusobno vrlo razlikuju, ciljevi i postupci rada su individualizirani te je i evaluacija provedena za svako dijete pojedinačno.

METODE

Sudionici

Sudionici istraživanja su petorica dječaka iz skupine s programom za djecu sa PSA-om u DV „Bajka“, u dobi od tri do četiri godine. Svi dječaci imaju dijagnozu PSA. U tablici 1 su podaci o kognitivnom, komunikacijskom i jezično-govornom statusu djece preuzeti iz nalaza psihologa i logopeda, koje su roditelji priložili prilikom upisa u vrtić. Također su navedeni i dodatni oblici podrške u koje je dijete bilo uključeno tijekom provedbe programa.

Mjerni instrumenti

Evaluacija IERP-a provedena je POJVU-testom – *Procjena osnovnog jezika i vještina učenja* (ABLLS – The Assessment of basic language and learning skills) (Partington, Sundberg, 1998).

POJVU sadrži serije zadataka koje se mogu grupirati u 5

Tablica 1. Dob, kognitivni i govorno-jezični status sudionika te dodatne terapije u koje su bili uključeni

Sudionik/ dob	Kognitivni status	Komunikacijski i jezično- govorni status	Dodatni oblici stručne podrške
J.B. (3)	Rezultat u zoni značajnog zaostajanja (Bayley ljestvica) Neujednačen kognitivni profil	Komunicira u imperativne svrhe Sredstva: kontaktna gesta Razumijevanje jezika situacijsko	/
Lo.B. (3;10)	Rezultat u zoni značajnog kašnjenja (Bayley ljestvica) Disharmoničan razvojni profil Dobro spacijalno pamćenje i rezoniranje	Komunicira u imperativne svrhe Sredstva: kontaktna gesta, indeksička gesta, vokalizacija Razumijevanje jezika situacijsko	Terapija senzoričke integracije Terapijsko jahanje Terapijsko plivanje
Lu.B. (3;1)	Rezultat u zoni značajnog zaostajanja (Bayley ljestvica)	Komunicira u imperativne svrhe Sredstva: kontaktna gesta, nekoliko pojedinačnih riječi vokalizacija Razumijevanje jezika situacijsko	Muzikoterapija Terapijsko plivanje Terapijsko jahanje
G.H. (3)	Disharmoničan razvojni profil Najveće kašnjenje u razvoju govora i socijalnom razvoju	Komunicira u imperativne svrhe Sredstva: kontaktna gesta, vokalizacija Ne odgovara na verbalne naloge	/
K.P. (3;7)	Psihomotorni razvoj je neujednačen (RTČ, Kiphard), kvalitativno odstupanje na području govora, razumijevanja i društenosti	Komunicira u imperativne svrhe Sredstva: nekoliko pojedinačnih riječi vokalizacija Razumijevanje jezika situacijsko	Logopedska terapija Terapija senzoričke integracije

domena: jezik, socijalizacija/igra, pred/akademske vještine, briga o sebi, motorika (Goin-Kochel, Myers, Hendricks, Carr, Wiley, 2007; Partington, Sundberg, 1998). Za svaki zadatak procjenjuje se djetetova razina usvojenosti vještine na skali od 2, 3 ili 4 boda (Paklec, 2006; Partington, Sundberg, 1998). Podjela čestica testa u domene, prema kojoj će biti obavljena analiza rezultata, vidi se u tablici 2.

Testom se također procjenjuje djetetova motivacija za odgovaranjem, mogućnost obraćanja pažnje na različite podražaje iz okoline (verbalne i neverbalne), sposobnost generalizacije naučenih vještina i sklonost da spontano primjenjuje te vještine (Paklec, 2006; Partington, Sundberg, 1998).

Postupak

Procjena POJVU-testom provedena je u tri vremenske točke u razdoblju od godinu dana. Razmak između ispitivanja bio je 6 mjeseci. Procjenu je radio edukacijski rehabilitator u okviru skupine za djecu sa PSA-om u DV „Bajka“. S obzirom na opširnost samog instrumenta za

procjenu, ispitivanje je u prosjeku trajalo oko 5 dana za pojedino dijete. Ovisno o česticama, dio testa je proveden u strukturiranim uvjetima za stolom, dio u prirodnim situacijama tijekom igre i aktivnosti svakodnevnog života te intervjuom roditelja.

Za obradu podataka prikupljenih POJVU-testom primijenjena je neparametrijska metoda - Friedmanov test, koji se primjenjuje za mjerenje razlika između više eksperimentalnih uvjeta kod iste grupe ispitanika (Petz, Kolesarić, Ivanec, 2012).

Tablica 2. Popis čestica POJVU-testa grupiranih u 5 domena (Goin-Kochel i sur. 2007)

Jezik / komunikacija	Receptivni jezik (C1 - C52) Zahtjevi (F1-F27) Imenovanje (G1-G42) Jezična interakcija (H1-H42) Spontana vokalizacija (I1 - I9)
Socijalizacija/igra	Imitacija (D1-D13) Igra i slobodno vrijeme (K1-K10) Soc. interakcije (L1-L22) Vještine u grupi (M1-M12) rutina u skupini (N1-N10)
Pred/ akademske vještine	Vizualne sposobnosti (B1-B21) Vještine čitanja (Q1-Q12) Matematičke vještine (R1-R42) Vještine pisanja (S1-S9) Sricanje (T1-T6)
Briga o sebi	Vještine oblačenja (U1-U15) Vještine hranjenja (V1-V10) Vještine brige o sebi (W1-W7) Toalet (X1-X10)
Motorika	Vještine grube motorike (Y1-Y28) Vještine fine motorike (Z1-Z28)

Opis programa

U programu za djecu sa PSA-om u DV "Bajka" edukacijski rehabilitator i odgojitelj provode petosatni dnevni program. Unutar tih pet sati organizirani su obroci (doručak i ručak), individualni rad s djecom, grupne aktivnosti, igra te interakcija s vršnjacima iz drugih skupina (aktivnosti u integraciji ili obrnutoj integraciji). U istom vrtićkom objektu još su tri redovne vrtićke skupine, te su na taj način omogućeni prirodni uvjeti inkuzije s vršnjacima za uvježbavanje i generalizaciju sociokomunikacijskih vještina. Aktivnosti u skupini odvijaju se svaki dan ustaljenom rutinom, te edukacijski rehabilitator i odgojitelj primjenjuju vizualni raspored aktivnosti pri najavi i prijelazima među

aktivnostima kao podršku djeci za razumijevanje jezika, anticipiranje i samostalno uključivanje u aktivnosti.

IERP-i se temelje na primjeni nekoliko metoda i tehnika koje se smatraju učinkovitima u podučavanju osoba sa PSA-om. To su: vizualna okolinska podrška (Frey Škrinjar, Cvetko, 2006; Mamić, Škrinjar, 2000; McClannahan, Krantz, 2010; Mesibov, Shea, Schopler, 2004; Panerai, Ferrante, Zingale, 2002; Schopler, Mesibov, 1994), metode i tehnike podučavanja proizišle iz primijenjene analize ponašanja (Lovaas, 1987; Simpson, 2001; Boutot, Hume, 2010), Razvojni, individualno-diferencijalni na odnosima utemeljeni/Floortime model (Greenspan, Lewis, 2002; Greenspan, Wieder, 2006; Greenspan, Wieder, Simons, 1998; Liao, Hwang, Chen, Lee, Chen, Lin, 2014; Pajareya, Nopmaneejumrulers, 2011; Solomon i sur., 2007; Vrlićak, 2007) te potpomognuta komunikacija u obliku razmjene slika, odnosno PECS – Picture Exchange Communication System (Bondy, Frost, 1994.; Jurgens, Anderson, Moore, 2009.; Rajnović, 2001.; Tincani, 2004).

Program je utemeljen na procjeni djetetovih sposobnosti te uključuje: funkcionalnu, spontanu komunikaciju; socijalne vještine uključujući združenu pažnju, imitaciju, recipročnu interakciju, iniciranje interakcije i samokontrolu; funkcionalne adaptivne vještine koje kod djeteta povećavaju samostalnost i odgovornost; smanjenje nepoželjnih oblika ponašanja koristeći provjerene metode uključujući funkcionalnu analizu ponašanja; kognitivne vještine uključujući simboličku igru, planiranje i rješavanje problema, te podučavanje pisanju i čitanju kada je to razvojno primjereno. Dakle, može se zaključiti da program ima elemente koji su prepoznati kao prioriteti podučavanja za djecu s PSA-om (Stansberry-Brusnahan, Collet-Klingenberg, 2010). Svaki IERP sadrži razrađene ciljeve iz navedenih područja i metode podučavanja za razdoblje od tri mjeseca.

Ako se program pokušava opisati u obliku udjela pojedinih sadržaja, svako dijete dnevno provodi prosječno (odjednom ili u nekoliko navrata ukupno): 20 minuta u strukturiranoj situaciji podučavanja „jedan na jedan“ (podučavanje diskriminativnim nalogima), 90 minuta u igri „jedan na jedan“ ili „jedan na dva/tri“ (edukacijski rehabilitator/odgojitelj i jedno/dvoje ili više vršnjaka), 20 minuta u grupnoj aktivnosti za stolom (paralelno rješavanje zadataka uz individualne vizualne rasporede), 30 minuta u vođenoj grupnoj aktivnosti u prostoru, 20 minuta u slobodnoj (samostalnoj) igri, 30-ak minuta na igralištu (ili u zajedničkim prostorijama) s vršnjacima iz drugih skupina, 90-ak minuta u aktivnostima svakodnevnog života (hranjenje, oblačenje, svlačenje, pranje ruku, upotreba zahoda).

Poticanje interakcije djece sa PSA-om i vršnjaka tipičnog razvoja provodi se sustavno i planski različitim oblicima rada: svakodnevnim provođenjem slobodnih aktivnosti na igralištu ili u zajedničkim prostorijama vrtića, povremenim odlaskom jednog djeteta sa PSA-om u susjednu skupinu tipičnih vršnjaka s edukacijskim rehabilitatorom ili odgojiteljem i jedanput tjedno obrnutom integracijom - kada nekoliko vršnjaka tipičnog razvoja dolazi u skupinu djece sa PSA-om. Prilikom integracije ili obrnute integracije, edukacijski rehabilitator ili odgojitelj sustavno podučava vršnjake tipičnog razvoja kako ostvariti socijalno značajan odnos s djetetom sa PSA-om

(uključivanje u njegovu igru, pozivanje djeteta u svoje aktivnosti i poticanje međusobne komunikacije). Na tim se ciljevima radi neposrednom interakcijom s vršnjacima ili radom s odgojiteljima vršnjačkih skupina.

Važan dio programa je i pozitivni pristup nepoželjnim ponašanjima. Takav pristup naglašava važnost usmjerenosti bihevioralnih tehnika procjene i podučavanja - ne samo na nepoželjne oblike ponašanja, već i na kvalitetu života djeteta općenito, kao što je osiguravanje podrške djetetu u razvijanju pozitivnih odnosa s drugima i uključivanje u socijalnu sredinu (Anderson, Freeman, 2000). Za svako dijete koje pokazuje ponašanja koja ometaju njegovo učenje i uključivanje u socijalne interakcije izrađuje se plan za smanjivanje i uklanjanje tih ponašanja. Plan se temelji na funkcionalnoj procjeni nepoželjnog ponašanja, njegov cilj je spriječiti ili smanjiti nepoželjno te podučiti dijete učinkovitom zamjenskom ponašanju (Stošić, 2009). Usporedno s tim postupcima, dijete se sveobuhvatnim programom podučava i ostalim adaptivnim vještinama, funkcionalnoj komunikaciji, socijalnim vještinama i samoregulaciji ponašanja uz podršku vizualnih rasporeda (Stošić, 2010). Istraživanja pokazuju kako podučavanje djece sa PSA-om funkcionalnoj komunikaciji potpomognutim komunikacijskim sustavima kao što je PECS, osim što pozitivno utječe na razvoj drugih ponašanja (združenu pažnju, jezično-govorni razvoj i vještine igre) istodobno smanjuje nepoželjna ponašanja djeteta (Ganz, Davis, Lund, Goodwyn, Simpson, 2012).

Roditelji su aktivni sudionici u programu. Suradnja s roditeljima odvija se kontinuirano intenzivnim individualnim konzultacijama, povremenim grupnim edukativnim roditeljskim sastancima o osobitostima i potrebama djece sa PSA-om te grupom podrške (jedanput mjesečno).

Djeca sa PSA-om međusobno se vrlo razlikuju prema specifičnim sposobnostima i teškoćama. Stoga, uključivanje djece s PSA-om u redovne vrtiće ne mora biti najučinkovitiji oblik odgoja i obrazovanja za svako dijete, ali je, uz navedene preduvjete, za neku djecu najbolja opcija. Upravo zbog toga, tim stručnjaka vrtića „Bajka“ (edukacijski rehabilitator i odgojitelj iz skupine, stručni suradnici psiholog, logoped i edukacijski rehabilitator) nakon prvih 6 mjeseci uključenosti djeteta u program, na osnovi evaluacije o rezultatu dotadašnjeg napretka svakog djeteta iz skupine i uz dogovor s roditeljima određuje:

- dijete se uključuje u redovni sustav pod određenim uvjetima (4 sata ili kraće, s pomagačem ili bez njega),
- ostaje u skupini još jednu pedagošku godinu, ili
- preporučuje se uključivanje u posebni sustav jer se pokazalo da dijete treba veću razinu podrške.

Radi procjene spremnosti djeteta za integraciju izrađena je listaproccjene - „Preduvjeti za uspješnu integraciju: lista znanja, vještina i sposobnosti“ (McSerry 2005, prevela i prilagodila Hrgovan, 2012). Lista je interni materijal u DV „Bajka“ (dostupna kod autora).

REZULTATI I RASPRAVA

Statistička analiza rezultata pokazuje da postoji statistički značajna razlika u rezultatima na svim područjima u tri vremenske točke ($p < 0,05$) za svu petoricu dječaka. Podaci obrađenih rezultata prikazani su u tablici 3. Očit je

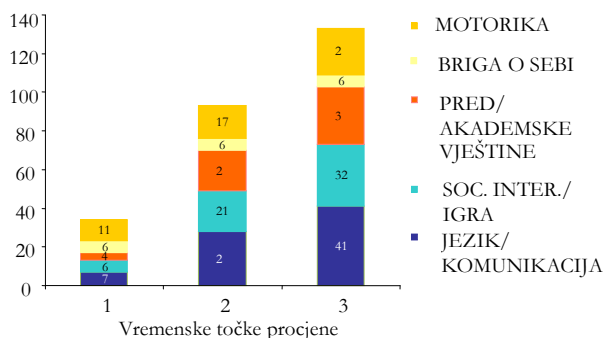
napredak na svim varijablama i vidljivo je da su se pomaci dogodili i između prve i druge te da je rast nastavljen i između druge i treće točke mjerenja. U nastavku su prikazani pojedinačni rezultati za svako dijete.

Tablica 3. Deskriptivni pokazatelji ukupnih rezultata na 5 domena u tri vremenske točke (N=5) te značajnost Friedman-testa (p)

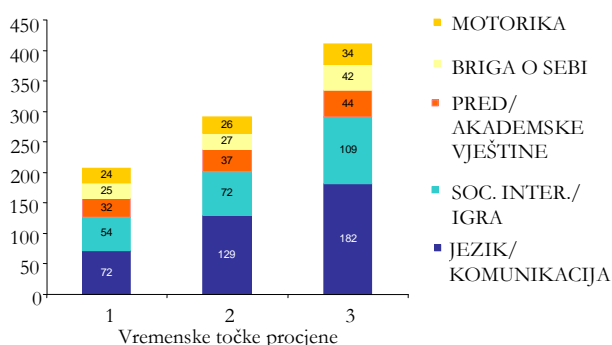
	X	Σ	Min	Max	p
JEZIK/ KOMUNIKACIJA 1	68	90,42	3	222	,007
JEZIK/ KOMUNIKACIJA 2	134,2	110,68	28	299	
JEZIK/ KOMUNIKACIJA 3	197,2	149,08	41	429	
SOCIJALIZACIJA/ IGRA 1	34,2	31,05	4	76	,007
SOCIJALIZACIJA/ IGRA 2	71,2	40,92	21	118	
SOCIJALIZACIJA/ IGRA 3	101,8	43,71	33	142	
PRED/ AKADEMSKE VJEŠTINE 1	18,80	18,75	3	45	,007
PRED/ AKADEMSKE VJEŠTINE 2	39,4	20,74	21	74	
PRED/ AKADEMSKE VJEŠTINE 3	59,4	23,72	30	92	
BRIGA O SEBI 1	15,6	11,5	4	30	,018
BRIGA O SEBI 2	22,8	11,69	6	35	
BRIGA O SEBI 3	39,2	18,89	6	51	
MOTORIKA 1	18,4	8,26	8	26	,007
MOTORIKA 2	25,6	6,99	17	35	
MOTORIKA 3	35,6	8,02	24	46	

Pregledom rezultata dječaka G. H. na POJVU-testu (prikaz 1) vidljivo je da su se tijekom godine dana najveći pozitivni pomaci kod njega dogodili na područjima komunikacije, socijalne interakcije i igre te predakademske vještine. Rezultati na tim područjima pokazuju da je dječak napredovao višestrukim porastom bodova u prvih 6 mjeseci provođenja programa, te je u sljedećih 6 mjeseci rast nastavljen, no manjim intenzitetom. Kod dječaka se nije dogodio napredak na području brige o sebi, a napredak na području motorike bio je manje značajan. Jedno od objašnjenja slabijeg napredovanja kod ovog dječaka mogu biti i udružena stanja (intelektualne teškoće, medikamentozna terapija i dr.), koja pojačavaju njegove teškoće i potrebu za podrškom.

G. H. je u trenutku uključivanja u program komunicirao isključivo kontaktnom gestom u cilju zahtijevanja malog broja predmeta (vode, čokolade). Tijekom pohađanja

Prikaz 1. Rezultati na POJVU-testu za dijete G. H.

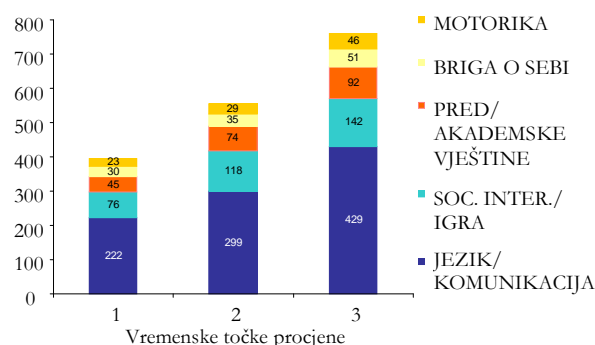
programa proširio je spektar interesa i počeo zahtijevati nekoliko aktivnosti u interakciji s odraslom osobom (skakanje na lopti, škakljanje, vožnju na dasci s kotačićima) te je pritom naučio koristiti PECS (3. faza), nekoliko gesti i vokalizaciju. Na području predakademske vještine poboljšao je svoje vizualne sposobnosti s početne nezainteresiranosti za umetalljke i slagalice i nepoznavanja funkcije predmeta do razine uparivanja identičnih predmeta i slika te slaganja jednostavnih umetalljki (pojedinačni oblici). Na području receptivnog jezika nije se dogodio veći pomak te je djetetu i dalje potrebna fizička podrška za izvršavanje jednostavnih kontekstualnih naloga. Igra je, kao i na početku programa, najčešće manipulativna, no ono što se promijenilo jest da dječak na kraju programa izvodi nekoliko funkcionalnih radnji s pojedinim igračkama te uz podršku imitira neke pokrete s predmetima i grube motorike. U odnosu na socijalne vještine, od početne nezainteresiranosti za vršnjake, sada ponekad obraća pažnju na njihova fizička ponašanja i pritom se smije, no ne ulazi u interakciju s njima. Dječaku je i dalje potrebna fizička podrška prilikom obavljanja aktivnosti brige o sebi, te nuždu obavlja u pelenu.

Prikaz 2. Rezultati na POJVU-testu za dijete K. P.

Ukupni rezultati dječaka K. P. na POJVU-testu (prikaz 2) pokazuju kontinuiran i ravnomjeran napredak na svim domenama kroz dvije ponovljene procjene. Napredak na područjima komunikacije, socijalnih interakcija i igre bio je veći nego na ostalim područjima.

U trenutku inicijalne procjene K. P. komunicira isključivo u cilju zahtijevanja i pritom primjenjuje pokaznu

gestu, kontakt očima i ponekad vokalizaciju. Tijekom pohađanja programa, usavršio je primjenu PECS-a (6. faza). Dječak je jako brzo usvajao PECS te je nakon usvojene 4. faze počeo primjenjivati i govor prilikom razmjene sličica. Pretpostavka je da je govor potaknut vremenskom odgodom koja je primijenjena prilikom razmjene sličica kako bi dijete umjesto komunikacijskog partnera imenovalo svoj zahtjev (do tada je komunikacijski partner uvijek na isti način imenovao predmete i aktivnosti koje je dječak zahtijevao PECS-om). Na području receptivnog jezika, K. P. je na početku programa pokazivao početak situacijskog razumijevanja. Finalna procjena pokazuje da razumije i ispunjava jednostavne naloge u kontekstu, odgovara na pitanja što netko radi u neposrednoj blizini, prepoznaje i imenuje velik broj predmeta i slika na nalog, te prepoznaje neke predmete prema funkciji. Na području socijalnih interakcija i igre, u početku programa nije pokazivao zanimanje ni za igračke niti za vršnjake pa je igra bila „siromašna“. Nakon godinu dana naučio se služiti igračkama funkcionalno i počeo je razvijati simboličku igru uz imitaciju. K. P. obraća više pažnje na vršnjake, imitira njihove radnje, glasove i riječi spontano i na zahtjev te se na poziv uključuje u igru uz podršku pomagača. Na području vizualnih sposobnosti vidljiv je manji pomak u slaganju umetalljki (od slaganja pojedinačnih umetalljki na početku do slaganja umetalljki sastavljenih od najviše 5 međusobno povezanih dijelova na kraju programa), uparivanju i razvrstavanju predmeta, slika, oblika i boja (od uparivanja identičnih predmeta do uparivanja neidentičnih predmeta i razvrstavanja predmeta po zajedničkim karakteristikama). Na području brige o sebi, dječak je o kraja sudjelovanja u programu razvio potpunu samostalnost (dok mu je na početku programa bila potrebna fizička podrška). Tijekom godine uspješno je odviknut od nošenja pelena.

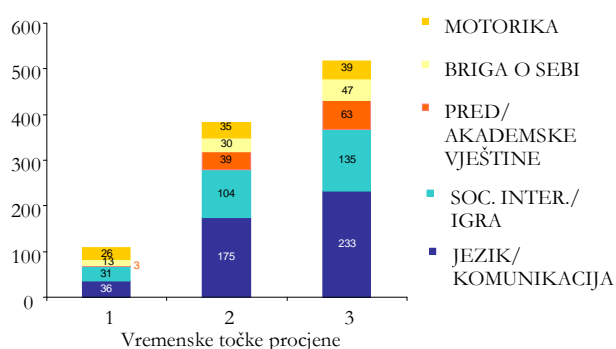
Prikaz 3. Rezultati na POJVU-testu za dijete Lo. B.

Pogledom na rezultate dječaka Lo. B. (prikaz 3) vidljiv je dječakov kontinuirani napredak tijekom godinu dana pohađanja programa u DV „Bajka“. Evidentno je da je dječak imao visoke rezultate na područjima komunikacije, socijalnih interakcija i igre na početku uključivanja u program. Kao i kod ostale djece iz skupine, na tim područjima se do kraja godine dogodio i najveći rast.

Dječak je prilikom uključivanja u program upotrebljavao pojedinačne riječi većinom u cilju zahtijevanja, a rjeđe i radi dijeljenja interesa s drugom osobom. Pokazivao je razu-

-mijeavanje nekoliko jednostavnih naloga i veći broj riječi, no nije odgovarao na pitanja. Tijekom pohađanja programa poboljšao je receptivni i ekspresivni jezik do razine upotrebe složenih rečenica u imperativne i deklarativne svrhe s vršnjacima i odraslima, ispunjavanja njihovih naloga tijekom igre i odgovora na složenija pitanja (gdje, zašto, kako, koliko). Iako je na početku imao poteškoća s prihvaćanjem socijalnih pravila i suradnjom na zadacima kada edukacijski rehabilitator kontrolira pojačanja, do finalne procjene je naučio slijediti i prihvaćati socijalna pravila uz prilagođen pristup i podršku odrasle osobe. Napredak na području samokontrole vjerojatno se može pripisati primjenom ovih nekoliko strategija i postupaka: vizualni raspored, odgođeno nagrađivanje (skupljanje žetona za poželjna ponašanja kako bi nakon određenog vremena mogao dobiti željenu nagradu). Igra, koja je u početku bila na početku simboličke, do kraja programa postala je bogato razvijena simbolička igra, te povezujuća igra s vršnjacima uz primjereno verbalno izražavanje. Na početku programa bila mu je potrebna fizička podrška tijekom većine aktivnosti brige o sebi, dok mu je na kraju programa samo ponekad potrebna verbalna podrška. Motorički se čini nespretni zbog hipoosjetljivosti taktalnog, proprioceptivnog i vestibularnog osjetila. U cilju odbijanja i privlačenja pažnje ponekad se i dalje nepoželjno ponaša (što je pri ulasku u program bilo češće), no uz primjeren odgovor odraslog (jasno izražavanje očekivanja, vizualni raspored, ignoriranje nepoželjnog ponašanja, pojačavanje primjerenih oblika traženja pažnje) i podršku (oblikovanje primjerenih oblika zahtijevanja pauze ili odbijanja zadatka) prilagođava svoj odgovor.

Prikaz 4. Rezultati na POJVU-testu za dijete Lu. B.

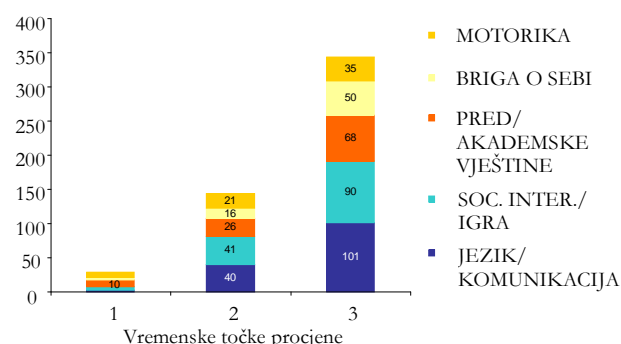


Pregledom rezultata dječaka Lu. B. (prikaz 4) vidi se da je dječak postigao višestruki napredak u prvih 6 mjeseci pohađanja programa u DV „Bajka“. Napredak se najviše očitovao na područjima komunikacije, socijalnih interakcija i igre. Također se dogodio značajan rast i na područjima predakademske vještine i brige o sebi, dok se najmanji napredak dogodio na području motorike.

Lu. B. je inicijalno imao velik otpor prema promjenama aktivnosti, uključivanju druge osobe u njegovu igru i rijetko je zahtijevao pažnju i interakciju s drugim osobama. Pri zahtijevanju upotrebljavao je kontaktanu gestu, vokalizaciju i nekoliko aproksimacija riječi. Tijekom programa je usvojio PECS (5. faza), te je uz to počeo koristiti i govor. Izražava se rečenicom od 4 i više riječi u imperativne i deklarativne

svrhe. Razumijevanje je u početku bilo situacijsko, a sada razumije jednostavne naloge, odabire predmete prema funkciji, kategoriji i obilježju. Odnosi predmet na mjesto i osobi prema nalogu. Verbalno zahtijeva predmete od vršnjaka, te ih dijeli s vršnjacima na njihov zahtjev. Od početne nezainteresiranosti za ponašanje vršnjaka, sustavnim vođenim uključivanjem vršnjaka u njegovu igru postignuto je to da sada pokazuje zanimanje za fizičko i verbalno ponašanje vršnjaka u većoj skupini, spontano ih imitira i ispunjava njihove jednostavne naloge. Na inicijalnoj procjeni ima nizak rezultat na području vizualnih sposobnosti (slagao je samo jednostavne umetaljke s pojedinačnim dijelovima), a na finalnoj se dogodio velik pomak: slaže umetaljke od više međusobno povezanih dijelova, uparuje i razvrstava predmete, slike, oblike i boje, replicira strukture od kocaka i slaže slijed slika radnji za aktivnosti. U aktivnostima brige o sebi inicijalno pokazuje potrebu za učestalom fizičkom podrškom pri izvođenju aktivnosti, a na finalnoj procjeni potpuno je samostalan u tim aktivnostima. Rjeđe nego na početku programa pokazuje teškoće pri prijelazu među aktivnostima, a kada se to i dogodi, brzo ih nadilazi uz pomoć pravodobne najave, primjene vizualnog rasporeda i podrške odraslog.

Prikaz 5. Rezultati na POJVU-testu za dijete J. B.



Dječak J. B. krenuo je u program s niskim početnim rezultatom na POJVU-testu na svim područjima mjerenja (prikaz 5). Nakon prvih 6 mjeseci uočeno je da dječak pokazuje odličnu odgovorljivost na program te se dogodio velik skok na svim područjima. Nakon idućih 6 mjeseci, dječak je na svim područjima i dalje nastavio s rastom.

Pri inicijalnoj procjeni, J. B. je upotrijebio kontaktanu gestu u cilju zahtijevanja i vrlo rijetko ulazio u interakcije s drugim osobama. S obzirom na djetetovu nisku razinu pobuđenosti i uzak spektar interesa na početku provođenja programa, fokus intervencije bio je motiviranje djeteta na uključivanje u interakciju. Kreiranjem zaigranih socijalnih rutina u kojima je dječak uživao, stvarale su se prilike za uvježbavanje iniciranja interakcije, zahtijevanja razmjenu sličica, vještina združene pažnje i imitacije. Tijekom pohađanja programa, J. B. je usvojio korištenje PECS-a (faza diskriminacije) radi komuniciranja vlastitih potreba s odraslim osobama. Tijekom strukturiranog rada za stolom i podučavanja diskriminativnim nalogima uz materijalna pojačanja dječak je odlično surađivao te je usvajao ciljeve na

područjima receptivnog jezika, imitacije i vizualnih sposobnosti. Tako je situacijsko razumijevanje jezika koje je pokazao na inicijalnoj procjeni do finalne napredovalo u razumijevanje jednostavnih naloga izvan konteksta te receptivno prepoznavanje predmeta prema funkciji i kategoriji. Na području vizualnih sposobnosti vidljiv je napredak u uparivanju slika prema kategorijama i slaganju složenijih umetaljki (više međusobno povezanih dijelova) i puzzli u odnosu na početno stanje, kad je dječak slagao samo jednostavne umetaljke od nekoliko pojedinačnih dijelova. Finalna procjena pokazala je da je dječak počeo koristiti igračke funkcionalno te obraćati pažnju na ponašanje vršnjaka, a potrebna mu je podrška kako bi se uključio u interakciju s njima. Uz podršku je naučio čekati na red u igri s vršnjacima. Podrška za čekanje na red s postupnim produljivanjem vremena čekanja bila je brojenje na glas i upotreba pješčanog sata (2 minute). Pokazalo se da je korištenje videomodela bilo motivirajuće i uspješno sredstvo za poticanje igre kod ovog dječaka (brže je prenio elemente koje je vidio na videu u svoju igru, nego kod živog modela). Na području brige o sebi, inicijalno mu je bila potrebna podrška vođenjem pokreta, a na kraju programa dječak samostalno koristi toalet, pere ruke, obuva tenisice i koristi žlicu pri hranjenju uz povremeni verbalni poticaj. Tijekom godine uspješno je odviknut od nošenja pelena.

Sumirajući navedene opise rezultata, zaključujemo da se za svako dijete dogodio napredak u obje ponovljene točke procjene POJVU-testom. Također, kod sve djece primijećen je veći napredak na područjima komunikacije, socijalnih interakcija i igre nego na ostalim područjima. Ta područja su mjesto njihovih najvećih teškoća te ujedno i prioriteti podučavanja djece sa PSA-om. Takvi rezultati mogu se objasniti time što je naglasak programa na područjima komunikacije, socijalizacije i igre, ti dijelovi programa su najrazrađeniji i ta područja razvoja su najviše poticana.

Pomaci na području zahtijevanja vjerojatno se mogu pripisati uvođenjem PECS-a u sve prirodne situacije tijekom dnevnih aktivnosti, kao i kreiranje brojih prilika za uvježbavanje zahtijevanja (davanje željenog predmeta djetetu na kraće vrijeme, ili davanje malih komadića hrane kako bi dijete moglo više puta uzastopce zahtijevati istu hranu). Poboljšanja na području razumijevanja jezika vjerojatno se mogu objasniti time što su upute davane djeci bile dio rutine (npr. prilikom poziva na prelazak aktivnosti poziv je uvijek bio isti: npr. „Idemo van“; prilikom obavljanja svakodnevnih aktivnosti također: npr. „Zalijepi čičak“; kao i prilikom poticanja vještina igre kada je jezik koji je pratio pokrete s igračkama uvijek bio isti i dio rutine u igri: npr. „Auto ide gore“, „Prolazi kroz tunel“, „I spušta se dolje“; ili dio socijalnih rutina: npr. „Sad ću te pošakljati, jedan, dva, tri“). Utjecaj na razvoj jezičnog razumijevanja moglo je imati obraćanje djetetu kratkim i jasnim rečenicama, naglašavanjem ključnih dijelova rečenice, imenovanjem predmeta, radnji i atributa tijekom motivirajućih interakcija s djetetom uz brojna ponavljanja i geste prilikom davanja uputa.

Napredak u vještinama igre, združene pažnje i imitacije vjerojatno se može pripisati dosljednim ponavljanjem rutina s predmetima u igri i postupnim proširivanjem sadržaja igre, stvaranju većeg broja prilika za iniciranje interakcije upotrebom rutinizirajućeg jezika i vremenske odgode. Kako bi se potaknulo zanimanje za ponašanje vršnjaka, prvo je uključen jedan vršnjak u poznatu igru s djetetom te su se

postupno mijenjali uvjeti (veći broj vršnjaka u poznatoj okolini, nova okolina u grupi od 25 vršnjaka).

Napredak u vještinama svakodnevnog života vjerojatno se može pripisati sustavnom podučavanju vještina oblačenja, hranjenja, osobne higijene i upotrebe toaleta u prirodnom kontekstu primjenom postupaka analize zadatka i nizanja.

Najmanje pomaka na području motoričkog razvoja kod svih dječaka pripisuje se tome što se opisanim programom posebno ne potiču vještine fine i grube motorike, nego vještine funkcionalne motorike (poligoni, vještine svakodnevnog života, slaganje umetaljki, korištenje različitih kopči i zatvarača i sl.).

Učinkovitost programa potvrđuje dobra odgovorljivost na program, tj. znakovit napredak već nakon prve ponovljene procjene nakon šest mjeseci njegova provođenja (Goin-Kochel i sur., 2007), a koji je primijećen kod sve petorice dječaka.

Velike razlike među polaznim točkama procjene petorice dječaka, kao i u stupnju njihovog napretka i krajnjim rezultatima, mogu se pripisati i utjecajima kognitivnih sposobnosti sudionika.

Analiza rezultata na POJVU-testu pokazala je da program potiče razvoj i postizanje novih vještina za djecu sa PSA-om, no ostaje pitanje je li taj napredak dovoljan da se dijete uspješno integrira u redovnu vrtićku skupinu.

Na osnovi prikazanih rezultata i analize usvojenih preduvjeta za integraciju (McSerry 2005), tim stručnjaka iz DV „Bajka“ je za trojicu dječaka iz programa (Lu. B., Lo. B. i K. P.) preporučio nastavak predškolskog odgoja i naobrazbe uključivanjem u redovni sustav uz podršku pomagача, za dječaka J. B. preporučena je djelomična integracija te za dječaka G. H. poseban sustav predškolskog odgoja i naobrazbe.

Kao nedostatak rada valja istaknuti da POJVU-test ne procjenjuje neke domene koje ovaj program uključuje (npr. vještine samokontrole i pojavnost nepoželjnih oblika ponašanja te neke kognitivne vještine: npr. planiranje i rješavanje problema). Stoga bi u budućim sličnim istraživanjima bilo poželjno planirati primjenu dodatnih primjerenih instrumenata za procjenu svih područja koja se programom potiču, kako bi se moglo točnije odgovoriti na postavljeno pitanje o učinkovitosti programa.

ZAKLJUČAK

Cilj ovog rada bio je prikazati sažete rezultate evaluacije ishoda individualiziranih programa djece tijekom godinu dana sudjelovanja u tranzicijskom programu za djecu sa PSA-om u DV „Bajka“ (Vrljićak, 2015). Analiza rezultata pokazuje da je kod svih 5 dječaka, uključenih u ovaj program, postignuta određena razina napretka na područjima vještina i sposobnosti koja su se ovim programima poticala: komunikacije, socijalnih vještina i igre. Postignuća su različita kod svakog dječaka, što je bilo i očekivano. Razlike su bile uočene već u inicijalnoj procjeni, kao i tijekom i na kraju provođenja programa. Teškoće u iniciranju komunikacije i problem s generalizacijom naučenog su najizazovniji aspekti individualiziranog programa kod svakog sudionika iz ovog istraživanja. To nas navodi na zaključak da je potrebna dalja, permanentna usmjerenost k unapređivanju individualiziranog edukacijsko-

rehabilitacijskog programa, i to upravo na području socijalne komunikacije.

Nužno je napomenuti i mogućnost utjecaja drugih oblika podrške u koje su djeca bila uključena na dobivene rezultate, djelovanje same maturacije i/ili uloge roditelja. Međutim, treba istaknuti da su djeca u program DV „Bajka“ bila uključena 20 sati tjedno, a da su se drugi oblici podrške provodili ili jedanput tjedno po 45 minuta (logopedska terapija) ili jedanput u dva tjedna po sat vremena (npr. terapijsko jahanje). Također je sasvim sigurno na rezultate mogla pozitivno utjecati i dodatna edukacija stručnjaka koji su kreirali i provodili program za rad s djecom sa PSA-om. Treba istaknuti doprinos stručne supervizije. Poznato je da supervizija ima iznimno velik potencijal u razvoju profesionalne kompetentnosti prosvjetnih radnika (Pregrad, 2007). Stručna supervizija pridonosi profesionalnom razvoju stručnjaka, boljoj organizaciji ustanove u cjelini i timskoj suradnji što sveukupno rezultira kvalitetnijim programom za same korisnike (Morrison, 2001, prema O'Connell, 2005). Ovaj se program provodio uz kontinuiranu superviziju stručnjaka s Odsjeka za inkluzivnu edukaciju i rehabilitaciju Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta.

Na osnovi rezultata nije moguće donositi jednoznačne zaključke o tome ostvaruje li program učinkovito svoj primarni cilj, a to je priprema djece sa PSA-om za integraciju. Kako bismo donijeli takav zaključak, potrebno je napraviti opsežniju i zahtjevniju studiju te kontrolirati više uvjeta za vrijeme istraživanja (kontrolna skupina, veći broj sudionika, prema potrebi primjena većeg broja instrumenata za procjenu kako bi se pokrila sva područja koja se potiču programom, uključivanje percepcije roditelja, longitudinalno praćenje djece u predškolskoj ustanovi i dr.).

Ovakav program može se nazvati primjerom dobre prakse za podršku djeci sa PSA-om u predškolskoj dobi, jer uključuje kvalitetno provođenje primjerenih individualiziranih programa, čiji su ciljevi odabrani inicijalnom procjenom potreba svakog djeteta, primjenu provjerenih, znanstveno utemeljenih intervencija za poticanje razvoja znanja, vještina i sposobnosti djece sa PSA-om te da je program evaluiran tijekom kontinuiranog prikupljanja podataka. Ovaj model pružanja specifičnih, individualiziranih, edukacijsko-rehabilitacijskih programa, temeljenih na dobro strukturiranoj i provedenoj kombinaciji nekoliko intervencijskih pristupa za djecu sa PSA-om, trebao bi - uz multidisciplinarni tim i određene organizacijske preduvjete - biti integrativni dio programa većine predškolskih ustanova. Njegova zastupljenost u predškolskom sustavu trebala bi biti takva da osigurava dostupnost svakom predškolcu sa PSA-om za kojeg su programi specijalnih vrtića nedovoljno poticajni, a programi redovnih vrtića nedovoljno strukturiran i prilagođeni. Ovo je način ulaska u sustav inkluzivnog odgoja i obrazovanja, za koji nije dovoljno samo teorijsko, društveno ili zakonsko opredjeljenje, već se prvenstveno odnosi na maksimalno poticanje razvoja potencijala svakog djeteta u njemu primjerenom i poticajnom okruženju, od rane intervencije u obitelji, tranzicijskim predškolskim programima do uključivanja u školu. Inkluzija ima, ili bi trebala imati, raspon, kontinuum, spektar unutar kojeg postoje, ili bi trebale biti dostupne, različite razine programa koje bi dijete „sa spektrom“ vodilo u inkluziju. Stvarnu inkluziju.

LITERATURA

- 1) Američka psihijatrijska udruga (2014). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje (DSM-5)*, hrvatsko izdanje. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- 2) Anderson, C.M., Freeman K.A. (2000). Positive behavior support: Expanding the application of Applied Behavior Analysis. *The Behavior Analyst*, 23(1), 85-94.
- 3) Bondy, A., Frost, L. (1994). The Picture Exchange Communication System. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 9(3), 1-19.
- 4) Boutot, E.A., Hume, K. (2010). Beyond time out and table time: Today's Applied Behavior Analysis for students with autism. Division on autism and developmental disabilities, Council of exceptional children, Applied Behavior Analysis Critical Issue Paper. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543014.pdf> (23.svibnja 2014).
- 5) Frey Škrinjar, J., Bohaček, A-M, Vragović, R., Blažević, S. (2015). Intervencije kod poremećaja iz autističnog spektra. *Autizam*, 35, 1-25.
- 6) Frey Škrinjar, J. Cvetko, J. (2006). Rezultati primjene TEACCH programa u Centru za autizam. *Autizam. Časopis za autizam i razvojne poremećaje*, 1 (26), 15-21.
- 7) Ganz, J.B., Davis, J.D., Lund, E.M., Goodwyn, F.D., Simpson, R.L. (2012). Meta-analysis of PECS with individuals with ASD: Investigation of targeted versus non-targeted outcomes, participant characteristics and implementation phase. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 406-418.
- 8) Goin-Kochel, R.P., Myers, B.J., Hendricks, D.R., Carr, S.E., Wiley, S.B. (2007). Early responsiveness to intensive behavioural intervention predicts outcomes among preschool children with autism. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54 (2), 151-175.
- 9) Greenspan, S.I., Lewis, D. (2002). *The affect-based language curriculum (ABLC): An intensive program for families, therapists and teachers*. Bethesda. MD. Interdisciplining Council on Development and Learning Disorders.
- 10) Greenspan, S.I., Wieder, S. (2006). *Engaging autism: Using the Floortime Approach to Help Children Relate, Communicate, and Think*. Da Capo Press.
- 11) Greenspan, S.I., Wieder, S., Simons, R. (1998). *Dijete s posebnim potrebama*. Ostvarenje d.o.o. 2. izdanje. Ostvarenje. Lekenik.
- 12) Jurgens, A., Anderson, A., Moore, D.W. (2009). The effect of teaching PECS to a child with autism on verbal behaviour, play, and social functioning. *Behaviour Change*, 26 (1), 66-81.
- 13) Liao, S.H., Hwang, Y.S., Chen, Y.J., Lee, P., Chen, S.J., Lin, L.Y. (2014). Home-based DIR/Floortime™ intervention program for preschool children with autism spectrum disorders: Preliminary Findings. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 34 (4), 356-67.
- 14) Lovas, I. (1987). Behavioural treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3-9.
- 15) Ljubešić, M., Šimleša, S., Bučar, M. (2015). *Razvoj inkluzivne prakse u dječjim vrtićima: Podrška uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne vrtiće*. Zagreb: Hrvatska udruga za ranu intervenciju u djetinjstvu.
- 16) Mamić, D., Škrinjar, J. (2000). Primjena programa s okolinskom (vizualnom) podrškom u radu s djecom s

- autističnim poremećajem. *Autizam. Časopis za autizam i razvojne poremećaje*, 1 (2), 9-19.
- 17) McClannahan, L.E., Krantz P.J. (2010). *Activity schedules for children with autism teaching independent behavior*. 2.nd ed. Woodbine house, Inc.
 - 18) McSerry, J. (2005). *A Re-integration programme for pupils with emotional and behavioral difficulties*. Drugo izdanje. London: University of London, Senjit IOE.
 - 19) Mesibov, G., Shea, V., Schopler, E. (2004). *TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Psychology. Springer.
 - 20) National Autism Center (2009). *A parent's guide to evidence-based practice and autism: Providing information and resources for families of children with autism spectrum disorders*. Randolph, Massachusetts: National Autism Center.
 - 21) National Autism Center (2015). *Findings and Conclusions: National Standards Project, Phase 2: Addressing the need for evidence-based practice guidelines for autism spectrum disorder*. Randolph, Massachusetts: National Autism Center.
 - 22) O'Connell, S. (2005). *Staff supervision within the probation and welfare service*. Master thesis. Dublin: Trinity College. <http://www.probation.ie/pws/websitepublishing.nsf> (22.siječnja 2015)
 - 23) Pajareya, K., Nopmaneejumrulers, K. (2011). A pilot randomized controlled trial of DIR/Floortime parent training intervention for pre-school children with autistic spectrum disorders. *Autism*, 15 (5), 563-577.
 - 24) Paklec, A.M. (2006). *Projena osnovnog jezika i vještina učenja*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
 - 25) Panerai, S., Ferrante, L., Zingale, M. (2002). Benefits of the Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (TEACCH) programme as compared with a non-specific approach. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46 (4), 318-327.
 - 26) Partington, J. W., Sundberg, M. L. (1998). *Assessment of basic language and learning skills (The ABLLS): Instruction and IEP guide*. Pleasant Hill, CA: Behavior Analysts, Inc.
 - 27) Petz, B., Kolesarić, V., Ivanec, D. (2012). *Petzova statistika – Osnovne statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
 - 28) Pregrad, J. (2007). Iskustva i izazovi uvođenja supervizije u sustav prosvjete. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (2), 311-337.
 - 29) Rajnović, S. (2001). *Poticanje komunikacije u radu s djecom s autizmom primjenom PECS-a*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
 - 30) Reichow, B., Volkmar, F.R., Cicchetti, D.V. (2008). Development of an evaluative method for determining the strenght of research evidence in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38 (7), 1311-1319.
 - 31) Schopler, E., Mesibov, G. (1994). *Behavioral issues in autism*. Division TEACCH. The University of North Carolina at Chapel Hill.
 - 32) Sekušak-Galešev, S., Frey Škrinjar, J., Masnjak, L. (2016). *Ispitivanje socijalne uključenosti i kvalitete podrške u sustavima predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja za djecu i učenike s poremećajem iz autističnog spektra (PAS) i deficitom pažnje i hiperaktivnim poremećajem*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
 - 33) Simpson, L. R. (2001). ABA and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism*, 16 (2), 68-71.
 - 34) Skočić Mihić, S. (2011). *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
 - 35) Solomon, R., Necheles, J., Ferch, C., Bruckman, D. (2007). Pilot study of a parent training program for young children with autism: The PLAY project home consultation program. *Autism*, 11 (3), 205-224.
 - 36) Stansberry-Brusnahan, L.L., Collet-Klingenberg, L.L. (2010). Evidence-based practices for young children with autism spectrum disorders: Guidelines and recommendations from the National resource council and National professional development center on autism spectrum disorders. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2 (1), 45-56.
 - 37) Stošić, J. (2009). Primijenjena analiza ponašanja i autizam – vodič kroz terminologiju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45 (2), 69-80.
 - 38) Stošić, J. (2010). Bihevioralni tretmani. U: Bujas Petković, Z., Frey Škrinjar, J., ur. *Poremećaji iz autističnog spektra - značajke i edukacijsko-rehabilitacijska podrška*. Zagreb: Školska knjiga, 260-276.
 - 39) Tincani, M. (2004). Comparing the Picture Exchange Communication System and Sign Language Training for Children. *Focus Autism and Other Developmental Disabilities*, 19 (3), 152-163.
 - 40) Vrljićak, S. (2007). *Primjena razvojnog interakcijskog pristupa u programu za dijete s autizmom*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
 - 41) Vrljićak, S. (2015). *Evaluacija individualiziranih edukacijsko-rehabilitacijskih programa u skupini za djecu s poremećajem iz autističnog spektra u redovnom dječjem vrtiću*. Specijalistički rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
 - 42) Wolfberg, P., Bottema-Beutel, K., DeWitt, M. (2012). Including children with autism in social and imaginary play with typical peers – Integrated Play Groups Model. *American Journal of Play*, 5 (1), 55-80.